



ASp
la revue du GERAS

39-40 | 2003
Varia

Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ?

Jean-Paul Narcy-Combes



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1326>
DOI : 10.4000/asp.1326
ISBN : 978-2-8218-0392-3
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2003
Pagination : 107-117
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Jean-Paul Narcy-Combes, « Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ? », *ASp* [En ligne], 39-40 | 2003, mis en ligne le 11 mai 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1326> ; DOI : 10.4000/asp.1326

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ?

Jean-Paul Narcy-Combes

Introduction et positionnement épistémologique

- 1 La Didactique des langues se réfère à tant de sciences de fondement que chaque terme a un sens particulier en fonction du domaine où il s'emploie. Les problèmes de traduction d'un domaine à l'autre sont donc fréquents et si les vrais amis existent, les faux également. Transfert est un de ces termes. La communication de J. Walski au colloque du GERAS du Havre l'employait dans un sens qui vient de la psychologie cognitive. En acquisition des langues, il signifie emprunt de L1 vers L2. Dans cet article, c'est en référence à une des questions de l'annonce de ce colloque du Havre qu'il sera abordé, à savoir : « comment mieux définir le(s) contexte(s) d'application de la didactique de manière à favoriser le transfert des connaissances (enseignant – langue objet – apprenant) ? ».
- 2 Se référer à des théories impose une réflexion épistémologique qui justifie le début de cet article, dont l'objectif sera de tenter de mesurer la validité théorique des choix de l'apprenant dans ses pratiques, mais également celle des choix de l'enseignant, afin que les fondements de toute pratique soient discutés en mesurant rigoureusement ce qui les légitime. Le sens du concept de transfert tel qu'il apparaît dans cette question de l'annonce du Colloque sera approfondi, et sa validité empirique vérifiée. Ce qui conduira à préciser où se situent les données observables qui permettent de valider une pratique en Didactique des langues. Nous remarquerons qu'en ce qui concerne les processus et les étapes de l'apprentissage, nous ne disposons pas de la même validation théorique que pour les contenus et les savoirs. Cela n'est pas sans conséquence au niveau de l'enseignement. Il apparaîtra que celui-ci pourrait initialement être conçu comme une mise en place de pratiques apprenantes raisonnées, ce qui mettra en relief d'authentiques besoins de médiation, méta-réflexion et savoirs qui suggéreront des pistes pour de

nouvelles pratiques enseignantes. Ces pistes justifieront la définition d'un lien entre la didactique et l'éthique en particulier en termes de responsabilités des uns et des autres.

- 3 Il convient donc de situer explicitement la réflexion épistémologique qui justifie les conceptions de la didactique qui apparaîtront dans les pages qui vont suivre. Tout d'abord la posture adoptée est compréhensive dans le sens que donnent les sociologues à un positionnement épistémologique de ce type (Narcy-Combes 2002). Elle est donc subjectiviste et son objectif est de comprendre la façon dont les humains vivent l'apprentissage de L2. Ce qui importe, c'est le sens que les personnes donnent à leur action et non le sens que la théorie reconstruit à partir de leur action. Ensuite le positionnement, à la suite de chercheurs comme Chalmers, est celui d'un réalisme non-figuratif pour qui le but d'une science est d'établir des limites à l'application des théories actuelles et de développer des théories qui soient applicables au monde avec le plus grand degré d'approximation dans une grande variété de circonstances (Narcy-Combes 2002).
- 4 Il ne s'agit pas d'une théorie de la correspondance de la vérité avec les faits. En effet, selon Chalmers et d'autres, nous n'avons jamais accès au monde indépendamment de nos théories. Pour nous, les théories des sciences de fondement auxquelles la didactique se réfère ne sont que des descriptions au vu de l'état actuel de la compréhension des faits par les chercheurs, et non la réalité. Tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que contiennent les théories, celles-ci restent valides. Dans nos domaines, les hypothèses les plus convaincantes sont celles que l'observation n'infirme pas. Ainsi les positions épistémologiques de Bachelard qui ne sont pas invalidées par les observations menées en neurophysiologie, gardent toute leur pertinence, même si elles ont été formulées longtemps avant que ces observations soient possibles :
 - le concept d'obstacle épistémologique est en cohérence avec le concept de conditionnement (Laborit). Il nous fait trouver une explication toute prête et justifie que nous ayons des réactions cognitives complexes automatiques (*automatic course of action*) comme le décrivent Damasio et Buser. Avec pour conséquence, comme le soulignent Joshua et Dupin (1999 : 102), que cela nous empêche d'apprendre,
 - le concept de rupture épistémologique (avec le sens commun), n'est pas en contradiction avec les théories que défendent Buser et Damasio (cf. le recul épistémique dans Narcy-Combes 2002) : pour apprendre, on doit renoncer à ce que l'on croit savoir,
 - si la rupture est trop forte, l'apprenant, le chercheur, sera trop déstabilisé. Ce que montrent les neurophysiologues valide le concept de Zone Proximale de Développement de Vygotski, (cf. Joshua & Dupin 1999 : 103-4).
- 5 En ce qui concerne la didactique, dans la mesure où elle est une praxéologie, nous rejoignons Develay qui voit sa validité dans son utilité et sa pertinence sociales. La scientificité d'une recherche se fonde alors, non pas uniquement sur sa validité, tant celle-ci est toujours discutable, mais, et c'est là une référence à Habermas, *sur sa valeur informative pour le contrôle et l'élargissement de l'action efficace* (in Develay 2001 : 109). Pour vérifier validité scientifique et pertinence sociale, avec de nombreux chercheurs, nous pensons que c'est le croisement des méthodologies et leur utilisation conjointe sur un même objectif qui entraînera les résultats les plus pertinents (Ross & Morrison : 1996, ou Legros & Crinon 2002 : 17, entre autres).
- 6 Legros et Crinon rappellent également qu'il est vrai que la didactique et la recherche en éducation ne peuvent se contenter de décrire et d'expliquer ce qu'elles ont observé [sic : en fonction de notre posture, nous préférierions lire comprendre] :

Elles ont vocation à proposer des pistes pour l'action. Mais la prudence, comme l'efficacité, nous obligent à préférer les recommandations contextualisées aux recommandations généralisantes [...] du type [...] si on procède de telle manière, dans tel contexte, il y a des chances qu'on obtienne tel résultat. (2002 : 21)

- 7 La manière dont nous établissons le lien entre ce positionnement et la recherche a été décrite dans Narcy-Combes (2002). C'est en fonction de ce positionnement qu'il convient de lire cet article dont les propositions ne représentent alors que l'état d'une compréhension, étayé par des données aussi observables que possibles, et aussi peu stable que peut l'être une construction qui s'appuie sur des données difficilement contrôlables.

1. Le transfert : définition, validité empirique du concept

- 8 La réflexion que nous proposons sur le concept de transfert dépend entièrement de la définition que nous lui donnons dans le cadre de cet article. D'autres définitions existent, dans d'autres domaines auxquels nous nous référons. Si nous acceptions ces définitions, nos propos seraient différents.

1.1. Définition

- 9 La définition suivante correspond parfaitement à la teneur de la question du descriptif du Colloque du Havre que nous avons retenue. Le transfert est une procédure d'« exportation » du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis (Minder 1999 : 324). L'auteur ajoute des précisions qui correspondent tout à fait aux pratiques pédagogiques qui sont habituellement associées à cette définition du mot. Le mécanisme du transfert est un processus intégré, mais on peut y distinguer artificiellement un double aspect : il faudra décontextualiser le premier apprentissage (l'abstraire de son contexte d'origine), pour le recontextualiser (le réimplanter dans un nouveau contexte) (Minder 1999 : 326). Ce concept en didactique, disons, générale, a été porteur de nombre de suggestions pédagogiques qui semblaient répondre à d'authentiques besoins et promettaient de résoudre le difficile problème de devoir tout enseigner dans tous les domaines. Que s'est-il passé quand on a voulu valider ces hypothèses encourageantes ?

1.2. Validité empirique

- 10 Minder écrit dans le même ouvrage : « On ne croit plus guère au transfert spontané » (1999 : 326). Mais des auteurs comme Joshua et Dupin confirment le potentiel didactique qu'aurait un tel concept s'il était validé. Ils montrent néanmoins que Bruner, qui y croyait, a été contesté sur ce point (1999 : 80-81). Plus loin, on peut lire :

Il n'est pas étonnant que cette question (le transfert) apparaisse comme un leitmotiv lancinant...La grande complexité de ces savoirs rend à jamais impossible le projet de les dominer tous un à un, et il est *a priori* raisonnable de supposer que des mécanismes de généralisation se produisent, qui conduisent à savoir certaines choses sans les avoir explicitement apprises. Si ceux-ci pouvaient être mis à jour, ils devraient sans conteste devenir *ipso facto* la cible principale d'un enseignement des sciences [...]. Sur une question centrale pour la didactique des sciences, la psychologie cognitive nous apporte peu de lumières. Mais elle nous invite à nous

garder de la naïveté en la matière, de la tentation de passer trop vite de nos souhaits à leur théorisation induite. Et c'est déjà beaucoup [...]. (1999 : 103-4)

- 11 Pour conclure sur ce point, il semble que ce concept appartient à la catégorie de ceux dont l'utilité est plus pédagogique que scientifique, dans la mesure où il est difficile de le valider empiriquement. Il se peut qu'il se produise des transferts de ce type, mais il n'y a pas de moyen de valider ce fait, ce n'est pas nécessairement un problème important, car, dans notre domaine, un autre ensemble de phénomènes nous interpelle : la difficulté à déterminer en quoi consiste le savoir qui doit être acquis.

2. Didactique des langues : où sont les données observables ?

- 12 Pour établir un savoir qui serve de support à des pratiques enseignantes ou apprenantes, encore faut-il être sûr que nous sommes en mesure d'établir une concordance validable entre ce qui est enseigné et ce qui est traité cognitivement. Ce qui revient à se demander si l'intake (ce qui est traité cognitivement) correspond à l'input (les données en entrée) d'une part, et à l'output (les données en sortie) d'autre part. Certes des auteurs comme Rod Ellis nous informent de ce que la recherche peut nous apporter :

SLA research can provide information about how language learning takes place in such contexts and how instructional events contribute to this process. (1997 : 170)

- 13 Mais nous voyons là que ce qu'ils nous apportent concerne les processus, les étapes de l'apprentissage et la nature de l'input et de l'output.

2.1. Processus

- 14 Comparer les résultats des recherches et les synthétiser permet de faire le point sur la façon dont les diverses pistes convergent au-delà des différences de points de vue. Les ouvrages de référence qui donnent une vue globale des avancées dans le domaine sont plus fréquents dans le monde anglophone que dans le monde francophone. Ici nous nous appuyons principalement sur Ellis (1997 et 1995), et Robinson (2002 et 2001).

En ce qui concerne les processus, des données empiriques permettent d'avancer que :

- *Noticing* (Robinson 2002 et 2001) que nous traduirons par « remarquer », lié à la mise en évidence de l'input (*input enhancement*) et à la rencontre d'une grande quantité d'input (*flooding*), est un processus crucial. Cela confirme ce que Schmidt affirme (Robinson 2001) sur le fait qu'aucun apprentissage n'est à proprement parler implicite sur le plan cognitif. Si un apprentissage se produit dans un échange spontané, c'est que celui-ci a amené l'apprenant à remarquer quelque chose, cf. les Situations Potentiellement Acquisitionnelles, SPA, de l'école francophone, qui seraient des situations où l'apprenant est appelé à remarquer, plus ou moins explicitement, ce qui se dit (in Russier *et al.* par exemple).
- « Remarquer » est néanmoins lié à la mémoire de travail de l'individu. Plus sa capacité est élevée mieux il remarque (Robinson 2002 : 205). La réussite d'un apprentissage en interaction, en institution ou hors institution, dépend donc de cette capacité de la mémoire de travail, ce qui explique que les données sur les résultats des apprentissages soient parfois contradictoires suivant les apprenants ou les contextes socioculturels.
- Il convient de traiter les données en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire en manipulant du sens et non des formes (ce qui remettrait en cause les exercices structuraux comme tout

exercice de grammaire où la manipulation est indépendante d'une gestion du sens, s'il était encore besoin de le faire (et pourtant que proposent certains didacticiels commerciaux ?).

- Les stratégies de communication favorisent certes la production, mais elles peuvent aussi rendre toute évolution de l'interlangue plus délicate quand elles conduisent à automatiser des données non conformes aux objectifs langagiers de l'apprenant ou de l'institution (Skehan in Robinson 2002 : 86).
- L'emploi de blocs lexicalisés permet de gagner du temps et de réduire la charge cognitive dans la mesure où ceux-ci évitent analyse et construction internes (idem : 86).
- La focalisation sur la forme dépend d'un désir d'aller au-delà de la simple réussite communicative (idem : 87).

Enfin Rod Ellis rappelle le phénomène suivant :

Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. (1997 : 128)

- 15 Certaines de ces données issues d'observations empiriques rigoureuses bouleversent profondément nos représentations antérieures, et de ce fait elles imposent une modification des pratiques. Néanmoins, elles ne nous apportent aucune précision sur la nature de ce qui est traité en intake.

2.2. Étapes

Les différentes étapes de l'apprentissage sont décrites de deux façons.

- En termes de processus, et nous sommes alors dans une perspective de fonctionnement cognitif (Skehan 1997 : 16-22, ou Robinson 2002 : 88-90). Ces descriptions nous permettent de nous assurer si des pratiques apprenantes sont adaptées ou non.
 - En termes de progression (Interlangue, cf. Ellis 1994, entre autres). Ces descriptions nous donnent des renseignements utiles au niveau de la production langagière, pour nous assurer de l'efficacité d'un apprentissage, pour vérifier la pertinence des objectifs et pour mettre en place des niveaux de compétence dans des tests (c'est ainsi que les niveaux du DCL ont été définis). Ces descriptions se rapportent aux formes linguistiques que les apprenants parviennent à comprendre (input) ou, à construire (output), mais pas à l'intake bien entendu.
- 16 De plus Ellis nous rappelle que l'utilisation de la langue ne conduit pas nécessairement au développement d'un système de connaissance analytique (connaissance déclarative) puisque l'attention se porte principalement sur le sens et non la forme (Ellis 1994). Ce qui permet ce développement, c'est bien « remarquer » (*noticing*) et traiter les données en profondeur (*deep processing*) (cf. 2.1. ci-dessus). Pourtant des recherches (Robinson 2001 : 174 *sqq.*) confirment que la capacité d'analyse langagière (*language analytic ability*) est un élément clé de l'apprentissage.
- 17 Une question vient alors à l'esprit : « Peut-on inverser ? », ce qui équivaut à demander : « peut-on enseigner des connaissances analytiques ? ». C'est-à-dire, en décomposant la question : « Sommes-nous en mesure de déterminer ce que serait un savoir déclaratif en apprentissage de langue ? ». « Cela serait-il pertinent ? » ou sinon « faut-il nous contenter de développer cette capacité et comment ? ». Il nous reste à apporter des éléments de réponse.

2.3. Ambiguïté au niveau des contenus et savoirs

- 18 À ce niveau, ambiguïté est bien le mot. En effet, aucune donnée empirique ne nous permet de nous prononcer sur la nature réelle d'un savoir déclaratif et la façon dont seraient gérés les contenus qui le constitueraient. Nous n'en avons, en effet, que des éléments extériorisés (input et/ou output), même avec les avancées qui ont résulté de la linguistique de corpus.

Ellis nous rappelle que :

Grammar teaching will be most effective when it proceeds in accordance with how learners develop their interlanguage. It should focus on structuring the input to foster intake [...]. (Ellis 1997 : 146).

- 19 Selon cet auteur, la grammaire ne saurait être plus que ce qu'il formule de la manière suivante : *a facilitator rather than a prime mover of L2 acquisition* (idem).
- 20 Néanmoins, il reste à confirmer empiriquement cette hypothèse de façon plus solide. La plupart des études ont été menées dans des pays où la linguistique est d'obédience générativiste, et cela peut expliquer que les résultats soient en contradiction avec certaines pratiques françaises (second degré). En effet, la neurophysiologie (Changeux) nous rappelle que les données sont stockées conceptuellement dans notre cerveau. Une linguistique conceptuelle favoriserait peut-être cette gestion des données. Des propositions ont été faites en France (cf. Bailly et autres). Il reste à mener des recherches de validation quantitative qui permettent d'affirmer que le gain est plus convaincant alors.
- 21 On peut imaginer les contenus d'une grammaire conceptuelle pour des langues dont l'organisation est conceptuelle, mais rien ne dit que cela favoriserait l'acquisition de la syntaxe et de la morphologie.
- 22 Au vu de la complexité de la gestion de la création d'énoncés complexes, ces approches semblent, malgré tout, ne permettre que de traiter une partie assez minime des opérations, et sans résultats totalement convaincants encore.
- 23 On peut alors se demander s'il est raisonnable de commencer un apprentissage par l'enseignement d'un savoir externe (description) dont on n'est pas sûr qu'il corresponde au savoir interne. En plus, nombre de questions restent sans réponse au niveau théorique, alors que la pratique nous impose de savoir répondre à, par exemple : quelles doivent être les priorités dans l'apprentissage ? Comment répartir le temps et l'attention entre les divers savoirs qui constitueraient hypothétiquement le savoir déclaratif ?
- 24 Certes il existe quelques tentatives théoriques de réponse à ces questions (cf. les concepts de *teachability*, *learnability* – Pienemann, Ellis, Skehan ou Robinson). Mais ces tentatives sont fort modestes, ne concernent que quelques morphèmes et absolument pas les autres aspects des contenus (culture, phonologie, etc.). L'acquisition du lexique a été très étudiée comme le rappelle la lecture des deux ouvrages dirigés par Robinson. Néanmoins c'est surtout en termes de processus et d'étapes qu'elle l'a été.

Martinez écrit :

Il va de soi, en effet, qu'une bonne description de la langue comme système, sous l'angle de ses composantes (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe, sémantique), ne peut qu'aider le didacticien. (1996 : 25)

- 25 Ces lignes nous amènent à nous poser deux questions : Qu'est une bonne description ? À quel moment est-il particulièrement utile de disposer d'une bonne description ?

- 26 Les chercheurs français en didactique des langues se sont plus orientés vers des théorisations où il y a des savoirs à transférer que leurs collègues d'autres origines. D'un côté, la prééminence de certaines écoles linguistiques (énonciation) les conduisaient à le faire, de l'autre le poids des sciences de l'éducation, même en ce qui concerne les langues, a fortement marqué les recherches en didactique, contrairement à ce qui s'est passé dans les pays de langue anglaise, où ce sont surtout les recherches en acquisition des langues qui ont conditionné la didactique des langues. Enfin, la France est un pays où le primat de la théorie est marqué culturellement (en Allemagne, le poids des recherches en éducation est lourd, mais surtout au niveau méthodologique, et les références théoriques y sont moins déterminantes, cf. Schlemminger). L'apport de linguistiques conceptuelles appropriées (énonciation) pourrait justifier l'« exception française », mais nous avons vu qu'il n'y a pas encore eu de tentative convaincante d'invalidation des effets, ce qui est regrettable. Dans la mesure où ce qui relève de la linguistique n'est qu'un des éléments du savoir déclaratif, il resterait à résoudre le problème que pose la combinaison de toutes les composantes de ce savoir.

Selon Martinez :

[Widdowson] fait remarquer que la validité d'une description théorique se juge par rapport à un modèle, et une description pédagogique par rapport à son efficacité, « c'est-à-dire son incidence sur les procédures de présentation de la langue dans la classe ». (1996 : 25)

- 27 Les mots « présentation de la langue » sont à prendre ici dans le sens du mot input, et non d'une présentation théorique des constituants de la langue. Autant on peut être d'accord avec Martinez sur les diverses approches qui, mises en relation, constituent les fondements de notre domaine – étude de la communication, approche sociolinguistique, approche psycholinguistique et psychologie du langage, etc. (1996 : 27-28), autant on ne peut l'être quand il écrit que la didactique implique la construction de savoirs enseignés (idem : 42). Ce qui n'empêche pas d'être à nouveau en phase avec lui, quelques lignes au-dessous, quand on lit :

La didactique ne saurait se constituer à partir de pratiques observables dans la classe sans opérer un retournement qui la conduise du « ce qui se passe » à « comment le concevoir ». Sans une *conception globale* des processus d'enseignement et d'apprentissage appréhendés dans leur dialectique, la didactique se retrouve face à elle-même. Elle court alors le risque de se réduire à une technologie, c'est-à-dire un ensemble de procédés constituant des techniques, elles-mêmes prenant forme dans des méthodes [...]

- 28 Les « méthodes toutes faites » sont des exemples de ces techniques, et il est évident que les instructions qui conditionnent l'enseignement des langues dans les écoles françaises relèvent aussi de cette appellation.

On perçoit que notre travail pourrait être défini comme suit :

- suggérer des pratiques,
- observer ces pratiques,
- analyser et évaluer ce qu'elles révèlent des apprentissages,
- proposer des pistes pour que ces apprentissages soient plus efficaces.

- 29 Dans notre domaine, c'est plus de descriptions pratiques que nous avons besoin, afin d'analyser et évaluer ce que les pratiques révèlent et de suggérer des pistes pour rendre les apprentissages plus efficaces. Ces descriptions pratiques seront issues sans conteste des descriptions théoriques des sciences de fondement, ce qui permet de préciser ce que serait une bonne description pour la didactique. Il nous reste à déterminer ce que

peuvent être, de notre point de vue actuel, des procédures de présentation de la langue dans la classe. La formulation citée implique une prééminence de la langue, de l'acte pédagogique de présentation, et du fait que cette présentation se fait devant un groupe. Tout cela est-il aussi évident que la citation le laisse penser ?

- 30 Il restera, en plus, à faire la distinction entre la langue usitée dans la communication sociale, la langue décrite comme système, la langue enseignée...et la parole dans la classe bien différente souvent, et accepter toutes ces différences sans jugement de valeur afin de déterminer comment atteindre l'objectif fixé.
- 31 Pour conclure sur ce point, disons qu'on ne peut déterminer avec certitude d'authentiques objets d'étude dont on mettrait en place un transfert une fois qu'ils seraient acquis. Comment, alors, décider de les enseigner, de les présenter dans une classe en éléments de savoir ?
- 32 Tout ce que nous savons de l'apprentissage ne nous donne qu'une relative certitude pour organiser un cadre, un réseau dans lequel les apprenants fonctionneront d'une façon qui nous échappera largement même si nous pouvons établir des étapes avec un certain degré de certitude. N'y aurait-il pas une solution de rechange qui nous éviterait de nous appuyer sur les descriptions des contenus que nous offrent la linguistique et les autres sciences qui étudient ces « contenus » ?

3. Enseignement ou mise en place de pratiques apprenantes raisonnées

- 33 Une hypothèse cohérente avec ce qui précède consisterait à organiser des pratiques (suggérer des pratiques) qui s'appuieraient sur ce que l'on sait avec un degré acceptable de certitude : des exemples de contenus objectifs (input), amenant à observer si les processus qui devraient se mettre en place chez les apprenants le font, suivant les étapes avérées empiriquement de la progression en L2 (interlangue). Ceci nous conduirait à suggérer aux apprenants (ou élaborer à leur intention) des tâches qui véhiculeraient ces contenus, sous formes brutes/authentiques, après les avoir déterminés en fonction des objectifs sociaux des apprenants ou des institutions. Cette façon de faire n'est pas nouvelle en soi, au niveau de la formation pour adulte, ou dans le secteur LANSAD, mais souvent, restent, sous-jacents, des objectifs qui sont déterminés par des descriptions issues de la linguistique, ou d'autres sciences de fondement, et qui peuvent, en fait, perturber les processus initialement. Si on opère sans référence à ces descriptions dans les tâches initiales, les mécanismes naturels d'acquisition se mettront en place et le système sous-jacent de l'interlangue s'étendra et poussera au développement (Skehan 1997 : 95). C'est à partir de l'observation des conditions de ce développement que l'on pourra retourner vers les descriptions issues des sciences de fondement.
- 34 Il importera que les tâches incitent les apprenants à remarquer (*notice*) en imposant un traitement en profondeur (*deep processing*), comme il a été souligné plus haut. La question est de savoir ce qui relève de ce traitement en profondeur : le phono-articulatoire, la syntaxe et la mémorisation de blocs lexicalisés (*chunks*) en relèvent-ils ou non par exemple? Il importerait que des recherches confirment les premières hypothèses qui disent que oui (Robinson 2000).
- 35 Peut-on penser que l'enseignant est encore en mesure de s'appuyer uniquement sur son intuition pour jouer son rôle ? C'est de moins en moins sûr, car les résultats des

recherches sont souvent contre-intuitifs et son intuition conduira alors l'enseignant à commettre des erreurs. Il aura, de ce fait, besoin d'une solide formation .

- 36 Une hypothèse forte sur l'apprentissage des langues est que l'acquisition d'une culture et d'une langue 2 est très conditionnée par la culture et la langue 1. Notre équipe a fait le choix de privilégier le concept de nativisation pour décrire cette hypothèse (cf. Ginot *et al.* 1997).

Si l'on accepte cette théorie, il nous est alors imposé d'admettre que :

- *Noticing* (« remarquer ») est nativisé : ce que l'apprenant remarquera sera analysé en fonction de sa culture et de sa langue de départ. Cela imposera une médiation qui le sensibilisera à ce qu'il n'aura pu percevoir, et lui évitera de construire son *intake* sur des perceptions nativisées.
- Toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois (cf. Ginot *et al.* 1997), et devra s'automatiser progressivement (pour qu'il y ait fluidité) : cela imposera également une médiation au niveau de la rétroaction (*feedback*).

- 37 Puisque le développement sera conditionné par la nativisation, l'observation des pratiques sera impérative, tant par l'enseignant que par l'apprenant lui-même. Ce que ces pratiques révèlent permettra de suggérer de nouvelles tâches plus adaptées aux besoins d'apprentissage de chacun dans le contexte donné. Les savoirs des domaines de référence trouveront là leur place.

4. Médiation, méta-réflexion et savoirs

- 38 Toute médiation implique un méta-savoir, un métalangage. Les descriptions que sont les savoirs sur les langues et les cultures sont alors utiles et pertinentes, qu'elles soient linguistiques, culturelles ou concernent l'apprentissage. La deuxième question de 2.3 ci-dessus trouve alors une réponse :

- 39 Les savoirs/descriptions seront utiles une fois que des pratiques d'apprentissage soulèveront des questions : *a posteriori* (lorsqu'il y aura eu interaction ou production). Ce qui justifie que les descriptions soient des descriptions pratiques, c'est-à-dire, qu'elles répondent à des besoins authentiquement ressentis lors de l'apprentissage en permettant d'y répondre avec efficacité. Ces descriptions, même si elles sont le produit d'une réflexion qui demande un recul scientifique considérable, devront rester ce qu'Ellis décrit ainsi :

Practical knowledge is fully expressible only in practice, although it may be possible, through reflection, to codify aspects of it. (1997 : 8)

- 40 Il se peut donc qu'un des aspects du travail de médiation de l'enseignant réside dans la transformation des savoirs savants que sont les théories des sciences de fondement en savoirs pratiques qui facilitent la médiation qu'il aura à faire.

- 41 Il reste à déterminer comment organiser les tâches, à s'assurer des formes à donner aux tâches proposées *a priori*, à voir si des tâches pourront permettre de travailler *a posteriori* sur des points de détail qui posent problème (micro-tâches), avant de retourner à des tâches plus proches des exigences socioprofessionnelles des apprenants. Rien de cela n'est évident et le mieux est parfois l'ennemi du bien. En ce qui concerne la remédiation grammaticale en fonction des quatre phases de l'apprentissage décrites dans Ginot *et al.* (1997 : 58), un travail collectif en Picardie (Narcy & Biesse 2003) et ses résultats soulignent la difficulté de tout prendre en compte. Le degré de complexité de l'organisation

d'ensembles de micro-tâches spécifiques est vite élevé et le temps passé à les accomplir est conséquent. Seule la mesure des résultats sur le long terme permettrait de mesurer si l'investissement était justifié, et de telles mesures sont quasiment impossibles à réaliser.

- 42 L'hypothèse la moins hasardeuse au vu des résultats que nous donnent l'acquisition des langues et la psychologie cognitive consiste à privilégier autant que faire se peut l'authenticité des processus de production et d'apprentissage, en prenant les étapes en compte dans les tâches *a priori* (macro-tâches) comme dans les micro-tâches d'entraînement. Seule l'authenticité par rapport aux contenus sociaux variera d'un type de tâche à l'autre. Les problèmes qu'aborderont les micro-tâches, et les concepts qui seront abordés lors de la médiation, auront été déterminés et compris grâce aux théories des sciences de fondement. La focalisation du travail d'entraînement dans les micro-tâches ne sera pas authentique socioculturellement, sa pertinence sera dans la réponse aux besoins révélés par l'observation des pratiques dans les macro-tâches en fonction de ce que les sciences de fondement nous suggèrent de faire. Le rôle de ces dernières est très important, et le but de cet article était bien de situer clairement le rôle de ces savoirs, et non de les éliminer !

5. La didactique et l'éthique : la responsabilité épistémologique

- 43 La partie 4 de cet article souligne à quel point le rôle de l'enseignant est important tant en ce qui concerne la mise en place des dispositifs, que l'organisation des contenus et les formes de la médiation *a posteriori*. Cela impose une solide formation qui va bien au-delà de la pratique de la L2 et de la connaissance de sa culture. Dans la mesure où nous n'avons aucune certitude théorique absolue, il est plus raisonnable de proposer des pratiques qui correspondent aux objectifs des formations (que l'on suppose définis avec pertinence), de mesurer les effets positifs et négatifs de ces pratiques sur l'apprentissage, de déterminer comment augmenter le positif et compenser les effets du négatif. Il n'est pas possible de dire : « si vous faites ceci vous réussirez », mais il est souvent possible d'affirmer : « si vous continuez de fonctionner ainsi vous n'y parviendrez pas ». La responsabilité de l'enseignant est en jeu. Celle de l'apprenant doit l'être également. Cela modifie profondément la perception que nous pouvons avoir de la didactique. Develay écrit :

Ainsi nous considérons la transdisciplinarité des sciences de l'éducation comme consistant en une posture, une manière d'être aux autres. Chacune (des sciences qui en font partie) doit accepter la non-maîtrise des anticipations instrumentales qu'elle peut proposer. Ce qui soude au sein des sciences de l'éducation, le psychologue, le sociologue, le philosophe, le didacticien, c'est que chacun doit accepter que ses recherches, ses propositions ...viennent buter sur l'incertitude de la stratégie, de la méthode, de la technique, qu'il a prévues, face à la liberté de celui qui lui fait face. (2001 : 59)

Et nous nous sentons proche de ses propos, surtout quand il ajoute :

L'épistémologie des sciences de l'éducation apparaît à la confluence d'une épistémologie des sciences et d'une épistémologie des pratiques ; et les différentes disciplines qui les constituent, si elles se cantonnent à expliquer et à comprendre, doivent avoir en toile de fond le projet de transformer l'existant selon des normes à clarifier. (2001 : 62)

- 44 Il ne faudrait pas négliger la difficulté que voit Perrenoud quand il souligne : « enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (cité par Astolfi & Develay 1989 :

105). Tout en sachant qu'il convient de réduire l'urgence et de limiter l'incertitude autant que faire se peut.

- 45 Le concept de responsabilité épistémologique (Kelly, Breton) peut nous aider à répondre à cette question. Les savoirs sur l'éducation et les apprentissages et la didactique des langues, dans notre cas, nous permettent de moins agir dans l'urgence et réduisent quelques-unes des incertitudes. Il est de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite qui lui permettent d'éviter les erreurs évitables. Il est également de la responsabilité des apprenants de s'informer sur ce que c'est qu'apprendre, en particulier apprendre une langue, pour pouvoir mieux gérer leurs apprentissages et mieux choisir les formations dont ils ont besoin. Le rôle des institutions est alors de faciliter la construction chez tous d'une telle responsabilité.
- 46 Voilà pourquoi on peut lire que la science pour l'éducation n'est: « ... pas une science positive, mais une science morale » (Van Den Maren 1996 : 33). Ce qui permet à cet auteur d'écrire que :
- [...] l'objet de recherche en éducation est donc socialement donné. On oserait dire qu'il est « socialement objectivé », c'est-à-dire constitué en tant qu'objet de recherche par les institutions qui déterminent et encadrent l'école comme organisme social d'éducation. (1996 : 35)
- 47 Ce qui implique que tous les participants interagissent dans les actions d'enseignement/apprentissage. Il s'agit là d'une conception nouvelle qui remet totalement en cause la notion de transfert telle qu'elle a été définie en début de cet article. Loin de rejeter, par contre, la notion de savoirs à apprendre, elle en modifie les conditions d'apprentissage en montrant combien la responsabilité et le rôle de tous les partenaires sont importants et combien il s'agit bien d'un contrat social d'une importance capitale pour notre société.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. et M. Develay. 1989. *La didactique des sciences*. Paris : PUF/Que sais-je.
- Bailly, D. et Ch. Luc. 1992. *Approche d'une langue étrangère à l'école*. (2 vol.). Paris : INRP.
- Buser, P. 1999. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- Breton, L. 2001. « Options méthodologiques et opérationnelles pour la mise en place d'un système d'apprentissage d'anglais en autonomie guidée ». Thèse de l'Université de La Rochelle.
- Changeux, J.-P. 1983. *L'Homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Chanier, T. 2002. « Créer des communautés d'apprentissage : apprentissage collaboratif avec les plates-formes de téléformation ». In Bézard, M. (dir), *Communautés en ligne. Les dossiers de l'ingénierie éducative*. n°36. Paris : CNDP.
- Damasio, AR. 1999. *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Develay, M. 2001. *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Fabre, M. 1995. *Bachelard éducateur*. Paris : PUF.
- Gaonac'h, D. 1990. « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère ». *Le Français dans le Monde, février--mars*. Paris : Edicef.
- Ginet, A. et al. 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris : Nathan.
- Kelly, G. 1955. *The Psychology of Personal Constructs*. New York : WW Norton.
- Joshua, S. et J.-J. Dupian. 1999. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* (2^e édition corrigée). Paris : PUF.
- Laborit, H. 1994. *La légende des comportements*. Paris : Flammarion.
- Legros, D. et J. CRINON. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Martinez, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF/Que sais-je.
- Minder, M. 1999. *Didactique fonctionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Narcy, J-P. 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste ». In Ginet et al. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Narcy-Combes, J.-P. 2002. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues ». *ASp* 35-36, 219-230.
- Narcy, J.-P. et F. Biesse. 2003. *Didactique des langues : une recherche-action en Picardie*. Amiens : Conseil Régional/CRDP.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam : John Benjamins.
- Robinson, P. 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Robinson, P. 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Russier, C., H. Stoffel et D. Véronique (dir.). 1991. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Schlemminger, G. 2002. « Pour une pédagogie des langues vivantes ». Note de synthèse (HDR). Bordeaux 2 : Université Victor Segalen.
- Skehan, P. 1997. *A Cognitive Approach to Second Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Bruxelles : DeBoeck Université.

RÉSUMÉS

Le concept de transfert dans le sens qui lui était donné au Colloque du Havre soulève un problème épistémologique en didactique des langues. En suivant certains chercheurs on peut penser que les théories des sciences de fondement ne sont que des tentatives imparfaites de description d'une réalité à laquelle le chercheur n'a pas accès et le transfert de connaissances ne semble pas avoir de validité empirique dans ces recherches. En acquisition des langues et en didactique, les données observables concernent les processus et les étapes de l'apprentissage. En

ce qui concerne les savoirs et les contenus qui permettraient la mise en place de ces savoirs, ce n'est que très indirectement que nous y avons accès (l'output). Il paraît alors plus légitime de mettre en place des systèmes d'apprentissage dans lesquels on propose a priori des tâches qui reproduisent des pratiques langagières « authentiques », dont l'analyse a posteriori sera faite avec un tuteur en utilisant alors les apports des sciences de fondement comme outils méta. Une telle approche responsabilise tous les partenaires du contrat d'apprentissage.

The concept of transfer as used in the theme of the GERAS 2003 Colloquium raises a problem concerning the epistemology of L2 Didactics. Some researchers consider that the theories of the sciences we refer to are only imperfect attempts at describing reality which research cannot access. Furthermore research does not seem to have validated the concept of knowledge transfer empirically. In Second Language Acquisition and Didactics, only data relating to processes and the stages of interlingual development can be observed. What should be learnt and under what form cannot be determined directly by observation since only output gives a key to what intake actually is. Therefore it is more legitimate to organise learning systems in which the initial tasks reproduce authentic use of L2. These tasks will then be assessed with a tutor using the results of the various foundation sciences as meta tools. Such an approach will be shown to increase the responsibility of all partners involved in the learning contract.

INDEX

Mots-clés : contenu, interlangue, médiation, processus, responsabilité, savoir, transfert

Keywords : content, interlanguage, knowledge, process, responsibility, transfer

AUTEUR

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

Jean-Paul Narcy-Combes est professeur à l'Université de La Rochelle et appartient au CERC, l'Équipe d'accueil de l'Université de Nantes. Il participe également aux travaux en anglais de spécialité (tâches, évaluation). Ses recherches portent sur les stratégies d'apprentissage et la théorisation de la pratique, l'épistémologie et la méthodologie de la recherche, en lien avec les TIC. jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr